

「学習反応板」を用いた読解指導

柏崎市立鯖石小学校教諭

神 林 照 道

はじめに

学級のひとりひとりの児童が、毎時間行なわれている学習活動に意欲を持って参加することが望ましいことではあるが、私の学級（6年生・男19名、女21名）ではそうではなかった。たとえば、

1. 教師から児童へという一方通行的な授業が多かった。
2. 発表力を主軸にした言語活動に主体性がない。
3. 教師がすべての児童の学習反応をとらえず、数名の児童との問答で授業を進めていた。だから、学習反応の見落としがあり、遊んでいる児童を放置していた。

などである。

そこで私は、今迄の問一答式学習から個別化学習へと方向転換することによって上記の問題点を解決出来るという仮説をたてた。個別化学習の具体策として、

1. 作業を取り入れた読解指導をする。なぜなら、作業することはひとりひとりの児童の反応をとらえやすい。また、ひとりひとりの児童がどうしても作業しなければという意識になる。しかし、作業を取り入れる場合次のことを留意しなければならない。

- (1) 作業のための作業であってはならない。
- (2) 学習目的にスムーズに進まれる作業を精選する。的はずれの作業をいくらやっても学力は定着しないし、時間の浪費である。
- (3) 児童に思考力をつける作業であること。単純反応をねらうものであってはならない。
- (4) 一課題一作業を原則にすること。（作業の位置づけ・作業の量を吟味する。）
- (5) 自己批評できる作業内容を考える。児童は自分の答えを正しく認識できるから。

2. ひとりひとりの児童が能動的に授業に取り組み、教師は教材と児童のかけ橋となって児童の反応をすばやく、適確にとらえ、次の過程へ進むために「学習反応板」を使用する。作業をすることと「学習反応板」とは密接な関連を持たせる。

I 「学習反応板」作成までの経過

理想的なものとして各種のティーチングマシンがある。しかし、それは費用もかかるし、簡単には使用できない現状である。それではと

思い、なるべく安く、使いよく、わかりよく、多くの場に活用できるものとよくばった。一面、挙手による反応だと時間のむだがあり、スムーズに授業が流れない。この欠点をおもひなうものと思った。

1 第1次の「学習反応板」

まず最初の「学習反応板」は、ヒロゴマイを30cmに切り、2枚をL型にくぎでうちつけ、一枚に赤、もう一枚に緑のツヤ紙をはった。そして、課題がわかった時には、赤の方をたてることにし、質問がある時、困っている時は緑の方をたてる。私は、緑をたてた児童のところへ行き、そのつまづきを知り、助言を与えてやった。

しかし、これでは、反応の類型化がうまくできなく、類型化するために多くの時間がかかってしまった。なんとか工夫しなければならぬと考えた。

2 第2次の「学習反応板」

せっかく調子よくいった「学習反応板」だ。ここでだめにしてはと思ひ、児童の読みとりを紙に書かせることにした。（それまではノートに書かせていたのだが、反応を見る場合児童のじまになり、また時間がかかった。）ひとりひとりの児童は、書いた紙を紙バサミで板にはさむ。これなら見やすいし、書いてたてた児童は、次の仕事をじまされることなくできる。ノートは、この反应用紙にすればよい。一教材が終了したら反应用紙をまとめてとじれば、今迄のノートと同じになる。（註・私は今迄国語のノートを4冊ずつ持たしていた。）

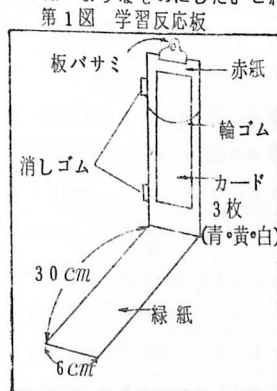
① 漢字練習帳…… ますのあるノートで、新出漢字や練習を要する文字を練習する。おもに家庭学習時に使用する。

② ことばノート…… 漢字の読み方、熟語、難語句を記入するノート、おもに予習段階で使用する。

③ 読解ノート…… 読解指導の時に使用する。文図や感想等を書くノート。この③のノートを廃止したのである。

④ 作品ノート…… 原稿ますのノートで、作文、詩を書くノートで、随時使用する。）

反应用紙は最初、更紙半分をそのまま児童に与えておいたが、これでは使用しにくいし、整理がうまくいかないのではという指導があり、第2図のようなものにした。これで、第1次の欠点を解決できたと思ひ



つたのであるが、また問題がでてしまった。それは、類型化をせっかくしてもひとりひとりの児童は、どの型に属するのかわからず、知りたい場合困ることだ。赤・緑・たてないと三種類には分けられるがそれ以上のは、二段、三段構えで調整しなければならない。この時間が意外に多くかかり、進度がおそくなってしまい、せっかくの「学習反応板」

も使用しない方がよいようになってしまいそうであった、この問題に頭を悩ました。

3 第3次の「学習反応板」

第2図 読みとり反応用紙

○更紙半分を両面印刷し、児童に配布する。

氏 名			
④	③	②	①

○①から④の点線の所を折る裏は⑤～⑧まで。
○イは、整理番号を記入。
○一枚時の学習終了後、集め記録ノートに記入し次時に返す。整理袋に入れておく。
○教材終了の時は、整理番号順にそろえ表紙をつける。

今迄の「学習反応板」に色カードをとりつけることを思いついた。しかしその色カードを何にしたらよいか、どうとりつけたら便利かということを考えた末、下じきを使うことを思いついた。第1図「学習反応板」のカードがそれである。カードを輪ゴムでとめておくようにした。これで完ぺきと思っていたのだが、研究授業をした時だった。講師の先生から「文学作品を読む時は静かな教室環境で作品にひたらなければならないのに、「学習反応板」をたおす時の音が、そのムードをこわす。これをなんとか工夫しなさい。」といわれた。またまたカベにぶつかってしまった。音を解消するために消しゴムをつけること

にした。これが現在のものになっている。(第1図参照)

ここまで到達するには、意外にも時間がかかった。しかし、一つ一つの問題点を打ち破っていく過程での体験は、有意義だった。まだまだ改良の余地があるだろう。その時はまた全身で取り組みねばよいのだ。

II 「学習反応板」の使用法

「学習反応板」の使い方は、Iで述べたようにいろいろと改善してきた。学級の児童と私とが一体となって最も使いやすいものという願いで、実践授業を通して試みてきた。こまかい使い方はたくさんあるが、以下その代表的な使用法を述べる。

1 A法 一挙手的方法

学習課題としての発問及び作業の提示に対してわかった者または課題が終わった時は、赤をたてる。作業の場合は、よいのだが発問の時は、答えようとするを簡単にメモをしてからたてる。なぜならたてた者から次の学習の予習へと進んで行くため、時間が少しかかるのでいざ答えようとする時、まどつかないでよいためである。それに自分の考えをメモしておくことによって他の者の意見にまどわされることがなく、自分の考えを述べることができ、共同思考の場できいろいろと意見を交換しあって、各人が修正して行けるためでもある。

2 B法 一質問法

提示された学習課題につまずいている者、質問のある者は、緑をたてる。私は緑をたてた子どものところへ行き、どんな点でつまづいているのか聞き、助言を与えたり、説明をしてやる。質問に対してはそれを聞き、答えてやる。こうすることにより、むだなく重点的に机間巡視ができるし、ほかの児童に迷惑をかけることもない。助言や説明でわかった児童は、喜びの表情で自信を持って緑から赤に変えるのだ。

3 C法 一パンチ法

学習課題としての発問(一時間の学習内容でおさえなければならぬポイントを選定したもの。発問の数は最少限にしぼる。発問の精選。要領は、教材研究の場でつかんでおかねばならない。)の答えを「読みとり反応用紙」(第2図参照)に書き、書き終わった者から、用紙を赤の板の方にパンチではさんでたてる。たてた者は、次の学習の予習をしている。

4 D法 一カード法

C法でたてられたひとりひとりの児童の反応を机間巡視しながらメモをし、それをもとに類型化する。(私がする場合と児童自身共同思考である場合とがある。)類型化したものを板書きし、一つ一つの類型を色チョークで○印をつけ区別する。児童は、色チョークにあわせて自分の考えを色チョークの色と同じ板またはカードをたてる。だれが何色をたてたのかが、私も児童も一目でわかる。学級全体の反応のようすが容易に理解できる。次の話し合いの段階でも、ひとりひとりの考えが明確に表示されているので的をついた意見交換ができる。話し合いで、自己批評を行なう。あやまっていた時には、「読みとり反応用紙」に色エンピツで各自訂正する。授業終了後、「読みとり反応用紙」を集めて「まとめ記入用紙」(第3図参照)に記入し、実践記録ノートにはりつけ、次時への資料とする。
「まとめ記入用紙」を積み重ねて行くことにより、児童ひとりひとりの変容をもとらえることができた。

第3図 まとめ記入用紙

イ

○イのらんに発問の要旨を書き、ひとりひとりの反応のようすを一つずつのますに書く。
○座席によつた児童名をますに書いておく。
○大きさ更紙 $\frac{1}{4}$

「学習反応板」を使用する時の留意点として、いかなる発問の場合であっても必ず、なんらかの形でひとりひとりの児童が、自分の反応を残すようにすること。こうすることによって明確な自分の考えを持ち、また自分の反応のどこが誤っていたのかわかるからで

ある。形に残すといっても書くことだけではない。書くということは大切ではあるが、なんでも書かせて行くと時間がかかりすぎるので、書くことは、前述の「学習反応板」の使用法のうちD法だけにきぎった。ほかの時は主に

- (1) 書きこみ法 教科書に書きこむ。
- (2) サイドライン法 発問の答えのところのセンテンスにサイドラインを引く。
- (3) かこみ法 答えだと思ふことばをかこむ、
- (4) かぎつけ法 センテンスに「」をつける。
- (5) メモ法 答えようとする要旨をメモしておく。

等を使用している。これらは、前述の「学習反応板」の使用法のA法が使われる。その後、D法で確認する。

III 「学習反応板」の使用例

実際に「学習反応板」を使用した授業の例を実践記録の中から抜すいた。(註、使用教科書は光村、小学新国語)

1. [單元名] 世界の名作に親しむようにしよう。
2. [教材名] 「父の看病」
3. [目標]

- 世界の名作に親しみ、読んで楽しみを得る。
- 人生や社会の問題について考える。
- 人間性の美しさに触れる。

4. [学習事項]

- 長文を終わまで読み通すことができる。
- 登場人物の心情や行動を読みとる。
- あらすじや感想を表現する。

5. 指導過程

私は、文学教材の指導過程を基本的に、次のような立場を取っている。指導過程の基調は、奥水 実氏および西郷竹彦氏の理論を参考にした。

段階	内容
Ⅰ だんどり (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○読解スキルブックをする。(光文書院刊・6年・興水 実監修) ○作者・作品の背景の簡単な説明。 ○文脈をはなれて理解できる語句の学習。 ○新出文字・読みかえ文字の理解。
	<ul style="list-style-type: none"> ○題名からの直観。 ○ひとり読み(黙読)——何が書いてあるかをとらえる。 ○読みみかせ(範読)——ひとりひとりの児童に物語のイメージをうかばせる。

Ⅱ 通し読み (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○第一次感想を書く。——どんなところにどんなことを感じたか。疑問 ↳「読みとり反応用紙」等をも。 紙使用。 ↳類型化 → 話し合い。 ○総合的に場面構成をする。 起承転結(または各文段)に大割りしそれぞれの場面に人物・自然(事物)形象を関連づける。——文章構造図表作成。 ○あらすじをとらえる。 ○主人公のめぼしをつける。 ○主題を予想する。
Ⅲ 確かめ読み (6時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○場面を小割りにし順序よく最初からきこまかに読み進める。(文図を書く。) 形象の関連性を考えながら。 概念的にとらえたものを表象化し、再び概念として定着させる。
Ⅳ まとめ読み (2時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○登場人物の性格をとらえる。 ぬき書き・ぬき読み・サイドライン法等を使った作業で行なう。 ○主人公をおさえる。 ○主題をつかむ。
Ⅴ 仕上げ読み (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○全文を表現読みする。(長文の場合は、山の部分を中心に) ○第二次感想を書き、第一次感想とくらべてみる。 ○読書計画をたてる。
Ⅵ しめくり (1時間)	<ul style="list-style-type: none"> ○「読みとり反応用紙」をもとめて各自ノートを作る。 ○教科書の「けいこ」をする。 ○文字や語句の意味・用法の練習をする。 ○読解スキルブックをする。

(註) ○各段階の()の中の時間数は、「父の看病」を指導した時のものである。

- ⅠおよびⅥでの読解スキルブックは、「父の看病」では、[作品から読みとれるもの(主題・ねらい)]と[気持ち(心情・心理)]のところをやった。
- 「父の看病」を指導するにあたり、教師の教材研究の時、次

の3冊の翻訳本を参考にした。

- 「クオレ」(上下二巻) 前田 見訳 岩波少年文庫(99)
- 「母をたずねて三千里」 岩崎純孝訳 講談社 世界の名著

=18

- 「クオレ」—愛の学校—(上下二巻) 矢崎源九郎訳

角川文庫〜1490〜

6. 授業の記録より(註)()内A B C Dの記号は、その場で児童が使用した「学習反応板」の使用法(前節IIの使用法の説明参照)を意味する。また⑩は教師、A・Y・S等は、児童。◎は、児童全員を表わす。

- (1) 書きだしのイメージをとらえる時。(確かめ読み、第1時の一部抜すい。)

⑩「三月の、ある雨のふる日の朝でした。」このセンテンスは、父の看病の書きだしの文ですね。これからどんな感じを受けますか。

(C法)

⑩ みんなの書いたものをまとめますよ。

—板書—

- (この口は、赤色) さみしい 静か しんみり 元気がない
- (この口は、緑色) 心配そう 悲しい
- (この口は、白色) 寒い
- (この口は、黄色) さわやか 静かで楽しい
- (この口は、青色) いやな

板書をして行くにつれて児童は、(D法)

⑩ いろいろな感じができましたね。意見をどうぞ。(質問・意見のある者は、挙手)

S M君に質問します。「静かで楽しい」といっていますが、楽しいという感じを説明してください、

M ぼくの考えを説明します。3月の雨なんだから、雪も消え、もうすぐ春だという気持ちになるので、楽しく感じられるのです。静かというのは、夕立ちとちがってバシャバシャふらないし、朝からです。

Y 反対意見をいいます。静かという感じは、いいと思うけど、楽しい感じは、この物語にふさわしくないと思いませんか。つぎのセンテンスに、びしょぬれとなっているし、父のことを心配して病院へ行くのですから。

M 取り消します。ぼくは、第一センテンスだけで考えていたのです。(板書に赤チョークで線を引く。)

K わたしは、「さわやか」としたんですが、今の意見を聞いてMさんと同じように考えていたので、取り消します。

(板書に赤チョークで線を引く。)

A 「いやな」ということは、どういう感じですか。説明してください。

S 3月ごろの雨は、冷たく、感じられるし、それに朝から雨がふっていたのでは、いやな感じがするので。それに次にでてくる主人公の少年の気持ちと同じではないかと思ってね。

⑩ 雨といってもいろいろな感じがありますね。8月の夕立ちなんかとくらべればよくわかるでしょう。この感じとしては、赤線を引いたものは、取り消してもいいですか？

⑩ いいです、

(2) 少年のふんぎりの気持ちをとらえる。(確かめ読み 第4時の一部抜すい。)

⑩ 少年が父に会ってから、また病人の看病に残るまでのようすを順序よくとらえましょう。うつりかわりのところに線をひきなさい。(A法)

— 全員たてられたら板書—

1. 夕方の四時— などやかな気持ちと明るい希望にひたっていた。
2. 「さようなら、看護婦さん。」
3. ひとりの男が、入ってきた。
4. するどいさけび声。
5. 男は、少年の方にとんできた。
6. 父親のうでの中にとれた。
7. まだ声を出すことができない。
8. 父親が、さけぶ。
9. やっと、ふたこと、みこと、うちのことを知らせた。
10. ほんとうにうれしい。恐ろしい日を、いく日もすごした。
11. 父親は少年を引っぱる。
12. ふり返って、病人を見つめました。
13. 父親は、おどろく。
14. もう一度、病人の方をちらっと見た。
15. 病人が目を開けて少年をじっと見つめた。
16. 少年の心の底から、どつことばが、あふれ出しました。

⑩ 少年は、どこでふんぎったのでしょうか。番号を書きましょう。この段落をよく読んで考えてください。(C法)

⑩ みんな書きましたね。先生が、まわってしらべたら、11・14・15がありましたが、ほかの番号の人はいませんか。

⑩ ない。

ここで、D法を使用。

11を赤チョークでかこむ。— 5人

14を青チョークでかこむ。— 16人

15を黄チョークでかこむ。— 18人

(人数は、その時の反応者の数)

⑩ ひとりひとりの人の考えがわかりますね。では、話し合いをします。

A 11の人に反対します。チチロが、11で残ると決心したなら、

父にすぐいはずだと思う。

Y ぼくも反対です。どうしてかという、13で父がおどろいたのは、来ると思ったチチロがこなったからではないでしょうか。

U Y君のいうことは、11で少年が残ると決心したから、13があるのではないですか。チチロが残るときめたからおどろいたんでしょう。だから、11でよいと思います。

S 待つてよ。14で少年は、ちらつと病人を見たでしょう。11で決心したのなら、14の動作は、しないはずだわ。だからさ、11の時は、まだまよっていたの。

T Sさんにききたいのだけど、それでは、少年は、どうして病人をちらつと見たの？、わたしは、よくわからないの。

S それは、チチロは、病人をおいては行けないし、また、やっと病人と心が通じあったのに、それをふり切って行くのが、せつなかったからだと思うの。

W ぼくは、14の時も、まよっていたんだと思う。14の時は、6対4位で残らないという方が強かったのだと思う。

㊦ 今迄の話し合いを頭に入れてもう一度、考えてみましょう。

— 筋読する —

さあ、意見のある人は？

E チチロの16の会話の中にさ、ぼくをじっと見ているんだ。といっているから、15がよいと思う。

H それに、やはり16の会話に「ひとりで死んでしまう。」といっているから、病人にじっと見つめられて心が、はつきりときまつたんだ。

㊦ 賛成。

㊦ 15でよいですね。それでは、チチロは、病人にじっと見つめられてふんぎったんだけど、その時の心は、どうだったかな？。

(C法及びD法)

＜ 類型化 ＞

○ ひとりにしておいては、かわいそうだから。

- ・ 病人は、少年を自分の子どもだと思って、たよりにしているし、少年は、身よりのない病人をひとりにしておけない。
- ・ 病気が重いし、顔も恐ろしいようになっているのでほかに看病してくれる人がいない。看病できるのは、自分であると思ったから。
- ・ 家に帰ったとしても、病人がかわいそうで、心がすつきりしないだろうと思って。

○ 心と心が、結びついているから。

- ・ 病人が、父のようにすきになったから。それは、5日間の苦しい看病の結果から。
- ・ 自分の父と同じように働いている人だし、家も同じように貧し

いので、同情の気持ちのため。

- ・ 父以上に病人を思うようになったから。
- ・ 5日間の苦しい看病で少年と病人との心が通じあったからふんぎった。
- ・ たよりのない病人を、力づけてやりたい。

むすび

「学習反応板」を使用して国語の読解指導に取り組んだ一年間だったが、その成果となると徴々たるものである。国語教育のむずかしさを再認識させられた。

最初は、指導法に研究の中心を置いていたが、「教材研究の切りこみ方」「指導過程」の研究をもせざるを得なかった。なぜなら、どんなにすばらしい指導法を組んでも、効果的な道具を使用しても私自身が教材を十二分に研究して実践の場にのぞまなければ、珠玉の教材も無意味なものになってしまう。教師に課せられた「教材研究」をきめこまかにやってこそ、教材も生き、児童も伸びて行くのだと思う。

現時点においての「学習反応板」を用いた読解指導の効果を以下箇条書きに述べる。

- 1 能動的にひとりひとりの児童が、授業に参加してきた。文章をより深く読みとろうという空気が多くなり、児童の発言が活ばつてきた。
- 2 児童の反応を、すばやくとらえられる。「学習反応板」で表示されたものを、短い時間で類型化することが容易である。
- 3 挙手の時とちがつて、作業が終わったり、発問が解けた場合「学習反応板」をたてることで、遊ばず、すぐに次の学習の準備へと移行できる。文章を読む回数が、多くなる。「できた人？」という教師の問いかけによって児童の思考をじゃましなくてもよい。
- 4 「読みとり反応用紙」をあつめ、「まとめ記入用紙」に整理することにより、ひとりひとりの児童の変容がつかめる。また、「読みとり反応用紙」を見ることによって、どんな思考の順序であったかがわかる。
- 5 話し合いの時、だれに対して、どんなことをが、はっきりするため、的はずれの意見が、でにくい。

今後の研究の方向としては

あくまでも実践の場を大切に、実践を分析して行くことによって理論を裏づける。具体的なものとして、発問・指導過程・教材研究を鋭角的に切りこんで行く。

〔参考にした文献〕 ○教育の過程（J・Sブルーナー、岩波）。

文学教育入門（西郷竹彦、明治）○国語科の基本的指導過程（講座12、奥水実、明治）。構造的思考力を伸ばす読解指導（小塚三郎、明治）。学習指導の構造的な研究（村上芳夫、明治）。読みを深めるための指導（松木左エ門五郎）。子どもの本（西郷竹彦、実日）。読解の学習形態（小竹省三、明治）。国語教育の実践（波多野完治、国土）。国語科の発問（中沢政雄、明治）。